

---

## La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel

Pour progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement-  
apprentissage de la lecture au cours préparatoire

François Simon

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3838>

DOI : 10.4000/ree.3838

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

François Simon, « La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel », *Recherches en éducation* [En ligne], 3 | 2007, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3838> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3838>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## ***La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel***

*Pour progresser dans la compréhension des pratiques  
d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire*

François Simon<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Dans cet article, François Simon présente la découverte de textes au cours préparatoire comme une activité qui conduit l'enseignant à composer entre le caractère collectif que recouvre cette situation et le caractère individuel de l'apprentissage, à articuler des centrations sur des objectifs de traitement de l'écrit ou des objectifs de compréhension, à opérer des choix sur les modes de guidage des élèves. Sur la base d'une analyse des pratiques observées, la découverte d'un texte au cours préparatoire apparaît comme une activité complexe et singulière qui révèle pour partie la manière dont un enseignant construit le problème d'enseignement-apprentissage de la lecture pour ses élèves.*

Ces derniers mois, la question de l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire et plus particulièrement la question des méthodes n'ont pas manqué d'occuper le devant de la scène médiatique et politique. C'est ainsi qu'ont été convoqués de nombreux travaux de recherche dans les domaines de la psychologie cognitive (Gombert, 2006 ; Ziegler, 2005, 2006) de la psycho-linguistique (Sprenger-Charolles, 2006) ou des neuro-sciences (Dehaene, 2003, 2006) pour apporter un éclairage scientifique sur la manière dont un enfant apprend à lire. Si ces travaux constituent une source importante de connaissances sur la question de l'apprentissage de la lecture, nous ne pouvons que constater le déficit de travaux portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux et plus particulièrement au cours préparatoire (Duru-Bellat et Leroy-Audoin, 1990 ; Bressoux, 1990 ; Fijalkow et Fijalkow, 1994 ; Goigoux, 2002 ; Simon, 2004).

Le débat engagé sur la seule question des méthodes de lecture apparaît comme largement insuffisant au regard des problèmes posés par l'enseignement-apprentissage de la lecture. Comme l'indiquent à juste titre Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) : « *Abandonner la notion de méthode d'enseignement jugée trop générale et trop programmatique pour rendre compte des pratiques enseignantes impose la mise au point d'une autre façon de les appréhender. Une des possibilités consiste à s'intéresser plus en détail aux composantes des pratiques pour les identifier, en repérer les modalités possibles et tenter de mettre en relation les modalités effectives avec la façon dont les élèves entrent en activité et apprennent.* »

---

<sup>1</sup> CREN (Université de Nantes).

Dans une recherche amorcée en 1999 (Simon, 1999 et 2004), nous avons tenté de rendre compte de l'extrême complexité des pratiques enseignantes dans le domaine de l'enseignement de la lecture.

Penser que la question de l'apprentissage pourrait être résolue par un simple choix de méthode apparaît donc extrêmement réducteur et illusoire. Cet article a pour objet de présenter une partie des résultats de nos travaux sur les pratiques d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Nous nous sommes plus particulièrement intéressé à la question de la découverte des textes en formulant l'hypothèse que cette activité complexe et problématique devait générer suffisamment de variations dans les mises en œuvre effectives pour nous permettre d'approcher et de mieux comprendre les pratiques enseignantes. Dans la présentation de cette activité de découverte de textes au cours préparatoire, les auteurs du document d'accompagnement des programmes de 2002 (M.E.N., 2003) la présente comme « *une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et a fortiori du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème ; cette synthèse n'est pas spontanée et l'activité qui y prépare doit être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts.* »

L'activité de découverte de textes apparaît comme une « activité-phare » de l'enseignement-apprentissage de la lecture qui amène l'enseignant à composer, à gérer les tensions entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel de l'apprentissage, à gérer les centrations sur le traitement de l'écrit ou la compréhension du texte, à assurer le guidage des procédures d'identification des mots et de compréhension.

### **La découverte première d'un texte : une situation-problème qui génère des contraintes en tension entre elles...**

Pour Michel Fabre (1997) la notion de situation-problème est le fruit du remaniement d'un certain nombre d'idées de l'école nouvelle.

- La situation-problème reprend l'idée d'activité dans ses deux sens de réponse à un besoin et de production. La situation-problème relève ici de l'inter-structuration « *dans la mesure où le maître doit gérer les contraintes et les ressources de la situation, bref aider les élèves sans toutefois faire le travail à leur place.* »
- La conception d'un dispositif reliant problème et opération mentale est nécessaire pour qu'il y ait situation-problème. « *Le savoir doit être envisagé comme un ensemble d'outils pour résoudre des problèmes. (...) Qu'est-ce qu'un problème en effet sinon le schème anticipateur de l'opération correspondante ?* »
- La situation-problème rend nécessaire une restructuration de l'idée d'objectif. « *L'exigence d'opérationnalisation se déplace de l'objectif comportemental du behaviorisme à l'objectif exprimé en termes d'opération mentale.* »

Il s'agit ici de s'intéresser à ce qui se passe dans la « *boîte noire* » pour apprendre et non plus uniquement aux « *sorties* » sous la forme de « *comportements observables en fin de cycle.* » Le passage à l'idée d'objectif-obstacle est rendu nécessaire dans le cadre de curricula ouverts permettant des prises de décision par l'enseignant.

La découverte première d'un texte peut être intéressante à observer dans cette perspective, car elle nous paraît relativement révélatrice de la représentation que se fait un maître de l'apprentissage de la lecture et par conséquent de son enseignement. Située dans un contexte en partie choisi par l'enseignant, très proche de la compétence que l'on cherche à installer chez l'élève, organisée autour d'objectifs-obstacles ou d'objectifs comportementaux, l'observation de ces situations devait nous permettre d'appréhender quelque peu ce qui fonde le savoir professionnel des enseignants de cours préparatoire et par conséquent ce qui fonde leur compétence de praticien.

Dans cet article, après avoir sommairement présenté la méthodologie utilisée, nous voudrions à partir d'exemples choisis, montrer en quoi la découverte d'un texte constitue bien souvent une situation-problème singulière qui amène l'enseignant à composer avec de multiples tensions. Ces tensions sont bien évidemment en lien avec un modèle d'apprentissage de la lecture plus ou moins conscientisé par l'enseignant dans sa pratique. Trois types de tensions peuvent apparaître lors de ces situations de découverte de textes :

- tension entre le caractère collectif de cette activité et le caractère individuel de l'apprentissage ;
- tension entre « centration sur le code » et « centration sur la compréhension » dans la conduite de l'activité ;
- tension sur les modes de guidage de l'élève avec en toile de fond des approches différentes de l'apprentissage de la lecture :
  - une approche quelque peu « behavioriste » dans laquelle l'obtention d'un résultat attendu commande ;
  - une approche de type socio-constructiviste dans laquelle c'est la résolution des problèmes qui va favoriser le développement de procédures d'identification des mots et de compréhension.

## 1. Choix méthodologiques

Notre travail a consisté en une étude de cas ayant pour objet une meilleure compréhension des pratiques effectivement mises en œuvre dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de séquences de découverte de texte. L'activité de découverte d'un texte au cours

préparatoire se présente sous la forme d'une activité que d'aucuns qualifient d'« intégrée » (Goigoux, 2002 et 2003) au sens où elle peut apparaître comme une véritable situation-problème (Fabre, 1997 et 1999) mettant les élèves en situation de convoquer l'ensemble de leurs compétences (en termes de décodage, de traitement syntaxique, de mobilisation des connaissances encyclopédiques, d'élaboration d'un modèle mental de la situation, etc.).

A partir de l'observation de situations de découverte de textes, il s'agissait pour nous d'identifier les points d'insistance des enseignants, les points « consciemment ou inconsciemment » occultés en rapport avec les théories récentes sur l'apprentissage de la lecture, les dosages d'activités qui s'opèrent entre code et compréhension. Partant de là, l'activité des élèves était interrogée, non pas en termes de produit au sens où nous aurions tenté de faire le rapport entre pratiques d'enseignement et performances des élèves, mais en termes de mise en activité dans tel ou tel domaine plutôt que tel autre, en termes de processus activés dans le domaine du traitement de l'écrit et dans celui de la compréhension que nous induisons sur la base des activités proposées par l'enseignant. L'analyse des interactions maître-élève(s) a permis de :

- repérer l'initiateur et l'objet de l'échange (procédures d'identification d'un mot, compréhension d'un mot, d'une phrase, du texte) ;
- caractériser les interactions maître-élève(s) (échange vertical ou horizontal) en repérant la prise d'initiative des élèves ;
- positionner l'apprentissage en jeu à partir de l'accompagnement réalisé par l'enseignant (centration exclusive sur une performance, sur l'acquisition d'une procédure *versus* performance dans un ou plusieurs domaines) ;
- identifier les modes d'ajustement - ou de non ajustement - sur le plan cognitif en rapport avec les domaines enseignés.

Le recueil des données a consisté en plusieurs observations exploratoires dans les classes de cours préparatoire ; nous avons fait le choix d'en retenir dix<sup>2</sup> pour une analyse plus approfondie dans le cadre de notre recherche. Les données recueillies ont consisté en des enregistrements audio - voire vidéo - qui ont fait l'objet d'une retranscription détaillée, d'un découpage en phases significatives et en épisodes, d'un report de codification à partir de nos outils d'analyse élaborés en référence à des approches théoriques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture (Goigoux, 2001, 2002 ; Gombert et al., 2000 ; Ecalle et Magnan, 2002 ; Chauveau, 1990, 1997, 2001) et dans le domaine de l'articulation entre processus d'enseignement et activité des élèves en référence aux travaux du réseau OPEN (Altet, 1994, 2003 ; Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004).

L'analyse a porté sur un corpus constitué :

- de documents que l'enseignante a bien voulu nous remettre et qui concernaient la situation observée : renvois à un guide du maître, préparations de séquences élaborées par l'enseignante elle-même, documents à destination des élèves ;
- d'informations complémentaires que l'enseignante a bien voulu nous apporter dans un entretien ayant pour objet unique de compléter notre information sur la séquence observée ;
- de la retranscription de l'intégralité de la séquence enregistrée en audio ou en vidéo complétée par les notes prises lors de l'observation de la séquence.

Les documents d'analyse des séquences observées ont été élaborés sur la base de notre expérience d'observation de situations similaires dans un contexte professionnel et à partir de notre travail de recherche dans le cadre d'un D.E.A. Des approches théoriques (Giasson, 1996 ; Gombert et al., 2000 ; Goigoux, 2002, 2003 ; Altet, 1994 ) ont contribué à affiner et à formaliser ces outils.

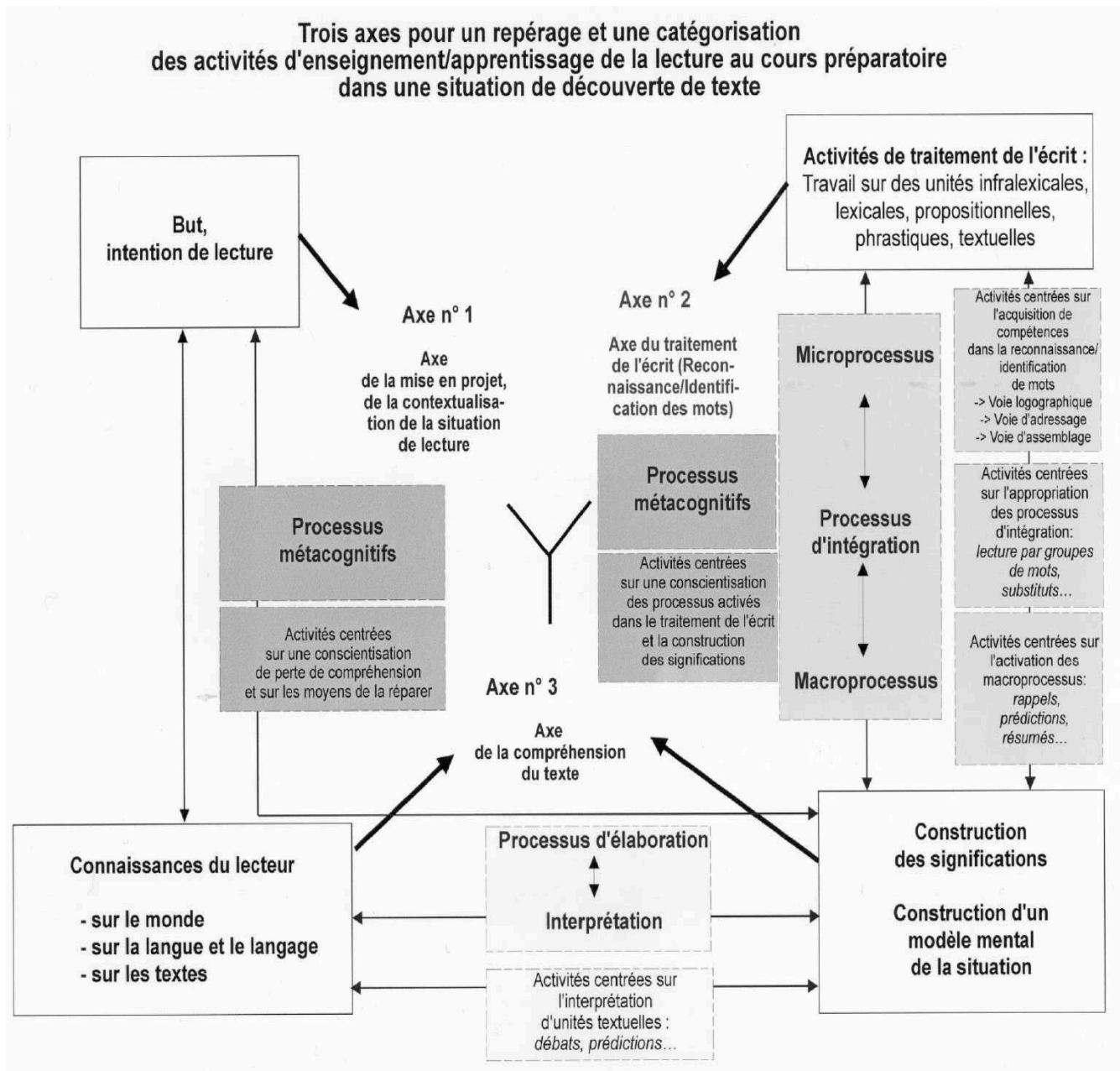
Pour analyser les séquences, nous avons opéré tout d'abord un découpage en phases du corpus de chacune des séquences. Les phases sont pour nous des unités significatives marquées par un changement de focalisation sur telle ou telle activité (oralisation du texte, traitement de l'écrit, compréhension, etc.). Ces phases ont par la suite été découpées en épisodes qui constituent des unités significatives dans une séquence constituées par plusieurs échanges sur un sujet ou une action (Altet, 1994). Ces épisodes sont repérables par des entrées ou des fins marquées par des indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels.

Nos catégories d'analyse ont ensuite été appliquées sur ce matériau à l'aide d'un codage associé. Ce travail a permis d'identifier des dominantes dans les activités, de repérer des constantes sur une même séquence, de comparer les séquences entre elles.

Nous avons ensuite utilisé une typologie visant à inventorier les principales actions des maîtres (AM pour « Activité du Maître ») et les activités des élèves (AE pour « Activité de l'Elève ») sur trois axes (voir schéma n°1 ci-après) : un axe « Contextualisation » (Axe n°1 : AM 1 et AE 1), un axe « Traitement de l'écrit » (Axe n°2 : AM2 et AE2), un axe « Compréhension » (Axe n°3 : AM3 et AE3). L'axe n°4 intitulé « Modes d'ajustement en seignant-élève(s) dans les interactions » (Axe n°4 : AM4 et AE4) nous a servi pour l'analyse des processus d'enseignement.

<sup>2</sup> Ces dix classes sont constituées de neuf classes à section unique de cours préparatoire et d'une classe à cours double (CP/CE1). L'échantillon retenu était un échantillon relativement contrasté sur le plan de l'ancienneté des enseignants à ce niveau de classe (7 enseignantes avaient de 14 à 28 années d'enseignement en CP et 3 enseignantes entre 2 et 4 années d'expérience à ce niveau de classe), sur le plan du lieu d'exercice (écoles rurales, urbaines, semi-urbaines), sur le plan des parcours professionnels (enseignante issue de l'Adaptation Intégration Scolaire (AIS), enseignantes impliquées dans l'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires, etc.).

Schéma 1 - Les trois axes pour l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture



Les outils servant à spécifier les actions de l'enseignant au cours d'une activité de découverte de texte (Simon, 2004) pourraient constituer aujourd'hui une base de travail pour l'analyse de différentes situations de découverte de texte et constituer par conséquent un outillage professionnel pour ce type de séquence didactique.

## 2. Une partie de nos résultats analysés sous l'angle d'une gestion des tensions

### ■ *Tension entre le caractère collectif de l'activité « découverte d'un texte » et le caractère individuel de l'apprentissage de la lecture*

La découverte d'un texte apparaît d'abord comme une activité collective qui doit « mettre aux prises » des élèves et un texte le plus généralement exposé aux yeux de tous. En engageant les élèves dans une activité avant tout collective, l'enseignant va se trouver en permanence confronté à une gestion de la tension entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel propre à tout apprentissage. Du collectif au singulier, du singulier au collectif... La gestion de la tension entre ces deux pôles peut être repérée :

- dans les choix d'organisation d'ensemble de l'activité : le découpage en phases de la séquence et les modes de regroupement d'élèves nous permettent de faire ces repérages ;
- dans les interactions Maître-Elève(s) et Elève(s)-Elève(s) qui peuvent permettre de repérer comment les problèmes sont dévolus aux élèves et comment l'enseignant gère/accompagne la résolution de ces problèmes.

- *Un exemple de choix de mode de regroupement des élèves : la séquence O6 mise en œuvre par Colette*

Colette (séquence O6) offre un exemple d'une réponse singulière à la tension qui existe entre le caractère collectif de l'activité et la préoccupation de prendre en compte les apprentissages individuels lors d'une séquence de découverte de texte. L'analyse du découpage en phases de sa séquence fait apparaître un mode d'organisation tout à fait original et singulier sur la base d'une répartition des élèves dans des groupes constitués par avance.

Tableau 1 - Découpage en phases de la séquence O6

SEANCE O6 - Colette (durée 45') : « Le boucher » ( <i>Gafi le fantôme</i> - Nathan)	
<b>Phase 1</b>	Rappel concernant la correspondance grapho-phonologique sur le phonème [é]
<b>Phase 2</b>	A partir de l'illustration du livre ( <i>Gafi</i> , Nathan, p.46), lecture d'image et émission d'hypothèses sur une histoire possible
<b>Phase 3</b>	3.1/ Rappel des hypothèses et mise en projet de lecture du texte 3.2/ Lecture-découverte des extraits (par groupes)
<b>Phase 4</b>	Echange collectif pour établir des liens entre les hypothèses et les informations prélevées à l'occasion de la lecture-découverte par groupes
<b>Phase 5</b>	Lecture du 1 <sup>er</sup> extrait 5.1/ Travail sur la notion de phrase 5.2/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème [é] 5.3/ Oralisation de l'extrait 5.4/ Compréhension du premier extrait
<b>Phase 6</b>	Lecture du 2 <sup>ème</sup> extrait 6.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème [é] 6.2/ Oralisation de l'extrait 6.3/ La fonction des signes de ponctuation du dialogue 6.4/ Compréhension du 2 <sup>ème</sup> extrait 6.5/ Synthèse – mise en projet

<b>Phase 7</b>	Lecture du 3 <sup>ème</sup> extrait 7.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème [é] 7.2/ Oralisation de l'extrait 7.3/ Compréhension du 3 <sup>ème</sup> extrait
<b>Phase 8</b>	Lecture du 4 <sup>ème</sup> extrait 8.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème [é] 8.2/ Oralisation de l'extrait 8.3/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème [é] 8.4/ Compréhension du 4 <sup>ème</sup> extrait 8.5/ Oralisation de l'extrait
<b>Phase 9</b>	Lecture du 5 <sup>ème</sup> extrait 9.1/ Rappel par l'enseignante 9.2/ Oralisation de l'extrait 9.3/ Compréhension du 5 <sup>ème</sup> extrait
<b>Phase 10</b>	Lecture, positionnement et fonction du titre
<b>Phase 11</b>	Lecture à voix haute par O6

- *Un dispositif fondé sur les capacités « supposées » des élèves en matière de traitement de l'écrit*

La séquence de Colette est construite sur la base d'un dispositif relativement élaboré pour s'adapter aux différences supposées d'acquisition individuelle des élèves. L'enseignante propose ainsi un « balisage » des procédures susceptibles d'être utilisées par les élèves des différents groupes pour identifier les mots : ainsi les mots supposés pouvoir être identifiés par voie d'adressage (voie directe) sont écrits en caractères gras et les syllabes ou les mots « supposés décodables » par voie indirecte sont soulignés.

*Exemples :*

Groupe n°1 : **Mélanie** va chez le boucher acheter du mou pour **Pacha** le chat.

Groupe n°4 : **Le boucher** **avale** la pilule et hop... il n'a plus de rhume.

C'est dans la phase 3.2 de la séquence que les élèves vont mettre en œuvre l'utilisation de ce codage lors de la découverte des cinq extraits répartis en cinq groupes d'élèves. Chaque groupe se voit ainsi proposer un extrait à lire adapté aux capacités supposées des membres du groupe. Après lecture de l'extrait, une mise en commun extrait par extrait (phases 5 à 9) fait suite à cette lecture oralisée à l'intérieur du groupe.

La préoccupation première de l'enseignante est alors de s'assurer que les enfants ont été capables d'oraliser correctement les différents extraits. Le passage au tableau de « représentants » des différents groupes (phases 5 à 9) va permettre à l'enseignante de contrôler cette capacité à identifier correctement les mots par le biais d'une demande d'oralisation.

- *Analyse de ce mode de gestion*

Colette introduit un codage qui lui est propre pour aider les élèves dans la phase de traitement de l'écrit par groupes. Cette adaptation aux capacités des élèves qui vise à « réduire la part d'inconnu » lors de la tâche, à « calibrer » cette tâche aux capacités « supposées » des élèves par l'enseignante révèle une réelle centration sur les apprentissages effectifs des élèves. Les extraits du texte *Le boucher* extrait du manuel *Gafi Le fantôme* (Bentolila et al. chez Nathan, 1992) n'ont pas été « confiés » aux différents groupes au hasard de la distribution. Les groupes constitués à l'avance par Colette se voient attribuer un extrait a priori « adapté » aux possibilités supposées du groupe. Ainsi le groupe n°5 s'est-il vu attribuer un extrait avec plus de mots « inconnus ». Colette jugeait que les savoir-faire déjà acquis par les membres de ce groupe étaient suffisants pour pourvoir surmonter les obstacles de l'extrait (quatre mots supposés être inconnus : « avais » ; « d'être » ; « nez ») Le groupe n°4 s'est vu attribuer un extrait avec dix



mots supposés connus par la « voie directe », deux mots « décodables » et aucun mot « difficile à identifier ». Colette essaie ici de moduler le contenu de la tâche en fonction des savoirs supposés acquis par les membres des groupes.

Dans l'analyse (voir tableau en annexe n°1), nous avons repris les procédures utilisées par les cinq élèves qui sont venus au tableau lors de la mise en commun au tableau. Nous avons confronté ces procédures avec les prévisions initiales de Colette.

Pénélope, élève du premier groupe, éprouve quelques difficultés à identifier les mots du premier extrait. Elle ne parvient pas à identifier les mots inconnus ; le décodage des mots censés être « décodables » n'est pas réalisé ; les mots supposés « connus » sont majoritairement identifiés par d'autres élèves.

Susie du deuxième groupe ne parvient pas non plus à franchir l'étape du mot inconnu. Elle paraît relativement à l'aise dans le décodage des mots soulignés mais éprouve une difficulté sur « petite » et « bou ». S'agissant des mots à identifier par la voie directe, elle en identifie 4 sur 8, les autres étant donnés par d'autres élèves.

Dans le groupe n°3, l'élève au tableau surmonte l'obstacle des mots censés être inconnus. Le mot « boucher » est décodé par d'autres élèves du groupe. 3 mots sur 8 sont reconnus par la voie directe ; les autres mots sont donnés par des élèves du même groupe.

Dans le groupe n°4, Christelle parvient à reconnaître les mots par voie directe. Elle identifie 7 mots sur 8. Elle éprouve des difficultés à lire l'expression « n'a plus de » et le mot « rhume ». Les mots « boucher » et « hop » sont décodés.

Dans le groupe n°5, les mots « inconnus » ont été identifiés à l'intérieur du groupe de travail. Margaux parvient à identifier « nez », les autres mots étant donnés par des élèves de son groupe. Elle décode partiellement les mots « assez » et « merci » et parvient à identifier 6 mots sur 8 « prévus » par la voie directe.

Sur les 9 mots « censés » être « inconnus », 3 mots (33%) ont été identifiés par les élèves appelés au tableau. Les 6 autres ont été « identifiés » avec l'aide du groupe de travail ou du groupe-classe.

23 mots sur 42 (54,7%) sont effectivement donnés par l'élève au tableau s'agissant des mots censés être identifiés par la voie directe.

8 mots sur les 13 (61,5%) pouvant selon Colette être identifiés en ayant recours à une stratégie de décodage sont identifiés par les élèves au tableau.

Les élèves paraissent en effet plus « en difficulté » sur les mots jugés « inconnus » par l'enseignante et s'en sortent « mieux » sur les mots censés pouvoir être identifiés par voie directe ou indirecte. Le recours aux autres élèves du groupe ou de la classe s'avère bien souvent productif.

L'intérêt de ce choix de différenciation opéré par Colette réside dans une adaptation « forte » aux capacités du moment des élèves et dans une possibilité offerte à l'enseignante de positionner assez clairement les élèves dans une tâche de reconnaissance de mots (par voie d'assemblage, par voie d'adressage, par prise d'appui sur le contexte). Pour reprendre les termes du livret *Lire au CP* (M.E.N., 2003), les élèves dits « les moins performants » sont sans doute « associés » plus étroitement « à toutes les activités du groupe classe ».

Des dix séquences observées, c'est sans aucun doute Colette qui a le plus « poussé » l'adaptation à ce point. La stratégie est ici pensée à l'avance en termes de réglage au plus près des possibilités supposées des groupes d'élèves. Bien évidemment cette « adaptation » est très arbitraire et relève d'une sorte de « bricolage éclectique » qui peut sembler aléatoire. Il n'empêche que cet ajustement pédagogique est quand même révélateur d'une volonté de trouver

des réponses au problème posé par l'hétérogénéité des acquis des élèves de CP dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Si sur le plan de la stratégie, cette organisation, cette distribution des extraits peut apparaître comme finement pensée s'agissant du traitement de l'écrit, des questions se posent néanmoins concernant le développement de compétences dans le domaine de la compréhension.

Dans le domaine de la compréhension du texte, n'y a-t-il pas risque à découper ainsi un texte et à n'en confier qu'une partie à chacun des groupes ? L'objectif de l'enseignante devient alors « implicitement » de centrer l'activité sur les capacités d'oralisation des extraits sur la base de la reconnaissance de chacun des mots (le codage d'ailleurs porte exclusivement sur les mots). Les conclusions tirées par O6 à l'issue de la séance confirment quelque peu ces objectifs « implicites ».

*625-M : (...) Moi je trouve que vous avez fait vraiment de gros progrès... Vous avez été capables de lire les morceaux, hein ! Presque ! Vous avez vu combien de mots on sait pas lire ? Y'en a deux qu'on arrive pas à lire encore ! Sauf Mathieu qui les connaissait ! Donc il a pu les lire.*

Nous nous situons ici dans une approche à dominante « étapiste » de l'apprentissage. La performance lecturale et les progrès dans ce domaine sont uniquement décrits et relatés en termes de mots correctement reconnus et d'accroissement de ce nombre de mots au fil des séances.

Dans le domaine du traitement de l'écrit essentiellement centré sur la reconnaissance des mots, les objectifs de la mise en commun du travail réalisé en groupes (un groupe par extrait) gagneraient sans doute à être explicités. S'agit-il uniquement d'atteindre un certain niveau de performance individuelle (l'élève au tableau), collective (le groupe de travail et le groupe-classe) pour au final réaliser une performance dans la reconnaissance des mots ou s'agit-il aussi d'accompagner les élèves dans l'appropriation de stratégies pour reconnaître les mots. Il est à noter dans l'analyse didactique que c'est plutôt le premier objectif qui semble privilégié. Les élèves sont rarement invités à verbaliser leurs stratégies, à dire comment ils sont parvenus à identifier tel ou tel mot.

En matière de compréhension du texte, le problème de l'articulation sens local/sens global du texte se pose dans cette séquence mise en œuvre par Colette. Il nous semble en effet que le découpage opéré compromet l'activation de certaines capacités dans le domaine des « références » (substituts anaphoriques, pronoms personnels, etc.) et de ce fait empêche le fonctionnement des processus inférentiels.

■ ***De la difficulté pour l'enseignant de gérer la tension entre « centration sur le code » et/ou « centration sur la compréhension » : l'exemple de la séquence O7 mise en œuvre par Roseline***

• *Un album à lire «Quel bazar chez Zoé»*

Ecrit par Dominique Falda, l'album *Quel bazar chez Zoé* extrait de l'ensemble didactique *Ribambelle* (Demeulemeester et al. chez Hatier, 2002) met en scène un personnage principal, Zoé, situé dans un univers familier, celui de la maison. L'histoire permet le développement d'une thématique courante dans les albums de littérature de jeunesse, celle du rêve. Chaque jour de la semaine, sauf le samedi, Zoé va découvrir un jouet qui va prendre vie dans un lieu bien précis (l'ours dans l'armoire, la girafe dans la baignoire, le pingouin dans le réfrigérateur, la princesse dans le jardin, un monstre sous le lit). Le samedi, rien ne se passe et Zoé « s'ennuie ». Le dimanche, les animaux sont invités par Zoé et l'ennui de la petite fille disparaît. Après s'être amusés, Zoé et ses amis regardent un « film étrange et bizarre à la télévision. » Tout le monde s'endort...

L'illustration de la page 3 de l'album montre Zoé assise sur une table face à un coffre à jouets où l'on voit dépasser un ours et un pingouin. L'illustration est ici complémentaire du texte au sens où elle prend en charge certains éléments qui n'apparaissent pas dans le texte. Des interactions sont ici possibles entre certains éléments présents sur la première de couverture et cette illustration de la page 3 : les enfants devraient en effet pouvoir déduire que le personnage de l'illustration est Zoé. La focalisation interne présente dès cette page 3 et dans la suite de l'histoire risque de poser problème aux apprentis lecteurs. « Cette semaine, dans ma maison... » C'est la petite fille qui parle, qui raconte son histoire...

La séance mise en œuvre par Roseline présente sans doute le grand intérêt de vouloir « concilier », « articuler » trois domaines d'activités constitutifs d'un enseignement de la lecture-écriture au cycle 2, à savoir l'acculturation, la compréhension du texte et l'identification des mots.

- *D'une planification proposée par les auteurs de l'ensemble didactique à la planification de Roseline*

Pour élaborer sa planification d'activités, Roseline s'est d'abord inspirée des indications données par le guide pédagogique (*Ribambelle* - méthode de lecture CP - guide pédagogique - Hatier, 2000) qui accompagne l'ensemble didactique comprenant cinq albums, deux cahiers d'activités, deux livrets d'entraînement à la lecture, des « outils pour écrire » et une « boîte à textes ». L'album n°2 *Quel bazar chez Zoé* fait l'objet d'une proposition, par les auteurs du guide pédagogique, de deux premières séances.

Pour la première séance consacrée à la « Découverte de l'album » (durée prévue 65 minutes), les auteurs de l'ensemble didactique proposent une démarche organisée en cinq phases : découverte de l'album ; élaboration d'une histoire à partir des illustrations ; repérage des analogies entre les différents éléments de la couverture, de la page de titre et du dos de l'album ; mise en commun ; exercices.

La deuxième séance consacrée à la « Découverte du texte 1 » (celui de la page 3 de l'album) (durée prévue 70 minutes) prévoit un déroulement en cinq phases : émission d'hypothèses à partir des illustrations de l'album ; découverte du texte de la page 3 ; confrontation des lectures ; questionnement du texte (travail sur le sens et sur le code) ; exercices.

Roseline élabore sa démarche « en composant » avec ces deux propositions de séances pour les fondre en une seule. De la séance n°1, elle retient essentiellement le travail de découverte de l'album (phase 1), l'élaboration d'une histoire à partir des illustrations (phase 2) et la mise en commun (phase 4). Sont ainsi occultées les activités prévues dans le guide pédagogique sur la couverture, la page de titre et le dos du livre. Des propositions pour la deuxième séance sur le texte de la page 3, Roseline retient les phases 1 et 2 qu'elle fond en une seule en proposant une découverte par groupes de cette page 3. Le travail qui suit consiste en une mise en commun qui correspond aux intentions des auteurs du manuel pour la phase 4 consacrée au questionnement de texte (Travail sur le sens et le code).

Ainsi, la séance mise en œuvre par Roseline a été découpée par nos soins en six phases principales (tableau ci-après).

Tableau 2 - Découpage en phases de la séquence O7

SÉQUENCE O7 – Roseline (Séance de 48') : « Quel bazar chez Zoé » (Ribambelle-Hatier)	
<b>Phase 1</b>	Phase de mise en projet de lecture de l'album « Quel bazar chez Zoé » de D. Falda ;
<b>Phase 2</b>	Découverte individuelle de l'album de fiction (invitation des élèves à feuilleter librement l'album).
<b>Phase 3</b>	<b>Echange avec l'enseignante à partir de cette découverte individuelle ;</b>
<b>Phase 4</b>	Travail de lecture-découverte de la page trois de l'album (par groupes) ;
<b>Phase 5</b>	(regroupement sur le tapis face à un tableau-papier) : <b>5.1/ Mise en commun à partir de la lecture-découverte</b> <b>5.2/</b> Travail de traitement de l'écrit <b>5.3/</b> Lecture oralisée de la première phrase <b>5.4/</b> Lecture oralisée de la deuxième phrase
<b>Phase 6</b>	Lecture oralisée de synthèse par un élève.

- *Analyse des processus d'enseignement articulés à l'activité des élèves dans le domaine de la compréhension*

Notre analyse s'est focalisée principalement sur les phases 3 et 5.1 dévolues en principe par l'enseignante à un travail de compréhension. C'est du moins ce que laissent entendre les consignes qu'elle formule à l'« entrée » dans ces phases...

13-M : *Pour le moment si tu veux bien (M. s'adresse à un élève), je veux savoir si on a compris quelque chose dans l'histoire... sans lire comme ça.* (Phase 3)

89-M : *Alors ? Est-ce qu'on est bien placé là pour voir le tableau ? Ensemble maintenant, ensemble on va voir si on a bien réussi à comprendre le texte de la page 3 ; ce qu'on vient de découvrir ensemble...* (Phase 5.1)

La phase 3 est particulièrement révélatrice de la difficulté d'obtenir un « rappel libre » centré sur la compréhension. Alors que Roseline semble vouloir orienter ses élèves sur la compréhension de l'histoire (lue ou anticipée à partir de l'ensemble des illustrations de l'album), ceux-ci oscillent en permanence entre des apports d'informations issues de l'observation des illustrations du livre et des informations issues de la lecture-découverte du texte. Roseline est alors « perturbée » et « désorientée » dans l'échange avec ses élèves. Elle semble partagée entre le désir de centrer l'activité sur la compréhension de l'histoire - mais à partir de quoi ? - et une réceptivité concernant les apports des élèves qui repèrent de nombreux éléments dans le texte écrit.

Dans un premier temps, elle accepte les propositions d'identification de mots des élèves pour tenter (en I.38) de repositionner ses attentes par rapport à la tâche prescrite initialement.

38-M : *Le titre !... Maintenant, on essaie de comprendre l'histoire, un p'tit peu... de voir ce qu'on a compris ou repéré...*

*Les élèves ne l'entendent pas ainsi et reprennent leur activité de repérage dans l'écrit.*

39-E : *"samedi"*

40-M : *"samedi"... Bon... Gwendoline ?*

41-Gwendoline : *Moi, j'ai réussi à lire le titre...*

42-M : *Et tu as réussi à lire le titre... Alors, tout à l'heure on s'occupe un peu du titre... Hein... On vous parle de l'histoire... On a vu qu'y avait des animaux... que m'a dit Paul... Romain dit : "Ce sont des vrais"... Bon... pas vrais... faux... Marion?*

43-Marion : *On a reconnu aussi le mot "C'est"...*

44-M : *"C'est"... le petit mot "c'est" qu'on connaît aussi... Très bien... Ben ça va nous aider, hein ? à comprendre l'histoire peut-être après... Margaux ?*

45-Margaux : *Aussi, y'a le petit mot "princesse".*

Lors de cette phase n°3, Roseline n'a pas nécessairement mesuré les effets que pouvaient produire un suivi des indications du livre du maître. Souhaitant faire travailler d'abord ses élèves sur l'émission d'hypothèses sémantiques à partir des illustrations, en phase 2, Roseline met en place une situation (conforme aux propositions du livre du maître) qui consiste à donner d'emblée l'album aux élèves pour une découverte individuelle ayant pour objet de faire « feuilleter l'album » et « comprendre l'histoire ».

Lors de la mise en commun qui fait suite à la situation ainsi créée, Roseline éprouve des difficultés à centrer ses élèves sur l'objectif « Compréhension » qui semble être sa priorité. Ceci peut s'expliquer par le fait que certains élèves ont spontanément porté leur attention sur l'illustration tandis que d'autres ont tenté une entrée dans le texte, la consigne n'ayant pas été clairement formulée pour cette situation de découverte de l'album.

Partant de cette ambiguïté, lors de la phase 3 consacrée à une mise en commun des découvertes individuelles, l'échange va osciller en permanence d'une communication d'informations prélevées dans l'illustration à des informations prélevées dans le texte que Roseline ne sait comment gérer, n'ayant pas suffisamment anticipé cette situation.

Le décalage entre l'intention de l'enseignante - qui semble être de faire émettre des hypothèses sémantiques à partir des illustrations - et le choix d'une situation pour y parvenir, à savoir confier l'intégralité de l'album - texte compris - pour une découverte individuelle explique cette difficile centration sur une compréhension globale. Lors de la mise en commun, Roseline va en permanence tenter de « ramener » ses élèves à cet objectif de compréhension (I.38) sans que ces derniers ne parviennent à identifier précisément les attentes de leur enseignante. L'exemple ci-dessus est particulièrement révélateur de ce décalage existant entre la tâche prescrite et les réponses des élèves.

Cette difficulté à centrer explicitement les élèves sur un objectif de compréhension a pu être également repérée lors de la phase 5.1 faisant suite à une phase de lecture-découverte de la page 3 de l'album réalisée par groupes (phase 4).

Tableau 3 - Extrait de la phase 5.1

89-M : Alors ? Est-ce qu'on est bien placé là pour voir le tableau ? Ensemble maintenant, ensemble on va voir si on a bien réussi à comprendre le texte de la page 3... ce qu'on vient de découvrir ensemble...	90-EE : Non, non 91-EE : Oui, oui
92-M : Allez, pas tous en même temps, sinon on n'entendra pas... Paul ?	93-Paul : Ben, moi, j'ai réussi à lire le deuxième mot... 94-E : Ouais
95-M : Le deuxième mot... Non, mais je demande d'abord de la, du texte de la page... Est-ce qu'on a compris...	96-EE : Non...
97-M : Oui, non... Bon, alors... Paul? Toi, tu as compris un p'tit peu la page?	98-Paul : Oui
99-M : Le texte ?	100-E : Moi, j'ai réussi à lire toute la page... 101-EE (quelques) : Moi aussi
102-M : Euh... qui était encore... euh... Jimmy ? 103-M : Tu as réussi aussi à lire un p'tit peu ? ou à comprendre ?	104-Jimmy : Ouais, un peu à comprendre...
105-M : Est-ce que tu peux nous dire ce que tu as compris ?	106- Jimmy : Non

- *De la difficulté d'articuler des objectifs différents*

L'analyse de cette séquence montre explicitement la tension qui peut exister entre « centration sur le code » et « centration sur la compréhension ». Cette tension est révélatrice de la difficulté pour un enseignant à articuler des objectifs différents centrés soit sur le traitement de l'écrit, soit sur la compréhension du texte. Nous retrouvons au travers de cet exemple un point de débat - de la difficulté d'articuler des objectifs différents - abordé par Francis Grossmann (2003) lors de la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*. Est ici posée explicitement la question du choix des supports pour l'apprentissage. Un même support peut-il « servir » pour viser à la fois des objectifs sur le plan de l'identification des mots et des objectifs dans le domaine de la compréhension/interprétation d'un texte. « *L'école doit à la fois enseigner le code, et développer les capacités interprétatives. Mais ces deux objectifs correspondent à des activités qui peuvent être différenciées (...). Il paraît donc judicieux de distinguer plus nettement les moments d'apprentissage du code, qui doivent faire l'objet d'un travail méthodique et progressif, des moments dans lesquels on continue à développer les capacités interprétatives...* » (Grossmann, p.8)

- *De la nécessité d'analyser les centrations au sein de l'activité « découverte de texte »*

Un autre point qui doit faire l'objet d'investigations dans le domaine de la recherche sur les pratiques d'enseignement concerne les dosages de centrations à l'intérieur de cette activité « découverte de texte ». Le découpage en phases que nous avons réalisé sur les différentes séquences observées permet déjà l'obtention de premiers résultats sur cette question. Ainsi l'analyse de ce découpage en phases des dix séquences observées fait apparaître des centrations différentes d'une séquence à l'autre :

- centration quasi-exclusive sur l'oralisation du texte (pour la séquence O1 par exemple) ;
- centration quasi-exclusive sur la compréhension du texte (séquence O9 par exemple) ;
- centration sur un traitement de l'écrit articulé à une compréhension des unités lues (séquences O5, O6, O10 par exemple).

**■ Tension sur les modes de guidage de l'élève :  
un problème construit ou non construit par l'enseignant.**

Une tension apparaît également sur les modes de guidage par l'enseignant lors des phases dévolues au traitement de l'écrit dans cette activité de découverte de texte. L'analyse des dix séquences observées dans le cadre de notre recherche fait apparaître des différences inter-individuelles importantes dans le mode de guidage des élèves en matière de traitement de l'écrit. En forçant le trait, il paraît possible d'indiquer que deux conceptions différentes s'opposent sur la manière de « traiter » l'écrit lors de ces situations de découverte de texte au cours préparatoire. Dans une première conception, certains enseignants semblent vouloir faire de cette situation une « situation-problème » favorable à la mobilisation de savoirs procéduraux pour résoudre les problèmes d'identification des mots, de repérage d'indices morphologiques porteurs de sens, pour découvrir progressivement la signification du texte. Les interactions Maître-Elève(s) ou Elève(s)-Elève(s) sont ici fortement sollicitées pour expliciter les procédures, les verbaliser, les formaliser. Il semble que cette manière de procéder soit relativement proche des préconisations développées dans les documents d'accompagnement officiels (2003). En résumé, nous pourrions dire que dans ce cas, nous avons à faire à un problème construit par l'enseignant et par les élèves. Dans une deuxième conception, la séquence de découverte de texte semble constituer principalement une situation propice au contrôle quasi-exclusif par l'enseignant des capacités à oraliser le texte. Les conduites procédurales de traitement de l'écrit ne sont alors pas verbalisées par les élèves ; elles ne font l'objet d'aucun repérage, d'aucune explicitation ou formalisation. Dans cette approche, les interactions entre élèves sont relativement peu fréquentes. Le problème de l'identification des mots, de la signification du texte apparaît comme non construit.

Le traitement de l'écrit concerne l'ensemble des activités portant sur un traitement des unités linguistiques des textes abordés. Ces activités portent principalement sur la question de l'identification des mots (par voie d'adressage ou par voie d'assemblage) et sur une approche morphosyntaxique centrée sur le traitement des morphogrammes (repérage de marques de genre, de pluriel, etc.) et de la ponctuation (marques du dialogue, majuscules, etc.). La question de l'identification des mots est aujourd'hui centrale dans le débat concernant les pratiques d'enseignement de la lecture. Nos analyses ne portent que sur des temps circonscrits de découverte de textes. Il ne saurait donc être tiré de conclusions hâtives à partir de ces seules observations sur la pratique d'ensemble des maîtres observés. L'observation de ces situations nous a néanmoins permis de mieux comprendre les pratiques des maîtres lorsqu'ils abordent le traitement de l'écrit en situation de découverte d'un texte.

Le traitement de l'écrit (Axe n°2) fait l'objet d'activités relativement diversifiées et les différences inter-individuelles sont importantes :

- reconnaissance/identification des mots par voie supposée d'adressage (dans l'ensemble des séquences observées) avec invitation des élèves à indiquer (par entourage, soulignage) les mots effectivement reconnus (séquences O3 ; O4 ; O5 ; O7 ; O8 ; O10)
- recours à la voie d'assemblage avec accompagnement des procédures (séquences O3 ; O5 ; O7 ; O8 et O10)
- centration sur des indices morphosyntaxiques dans certaines séquences (séquence O2 par exemple).

Des réponses singulières sur la question de la reconnaissance/identification des mots : les activités dans le domaine du traitement de l'écrit sont constituées prioritairement d'activités ayant pour objet la reconnaissance/identification des mots. C'est ainsi que nous avons constaté que la question de l'identification des mots lors de la découverte de textes pouvait donner lieu à des pratiques très variables pouvant aller d'une approche implicite des processus de reconnaissance/identification des mots (séquences O1, O4 et O9) à une approche explicite qui pouvait prendre soit la forme d'activités « décrochées » venant s'intriquer dans l'activité « découverte de texte » (séquences O2 et O6 : intrication d'une activité centrée sur la découverte des phonèmes /è/ et /é/ respectivement pour O2 et O6), soit la forme d'une activité intégrée au sens où la reconnaissance/identification des mots pouvait être abordée comme une suite de situations-problèmes articulées à une situation plus globale constituée par la découverte et la compréhension d'un texte (séquences O3, O5, O7, O8, O10).

Ce qui caractérise les pratiques des maîtres dans les séquences O1, O4 et O9, c'est que le traitement de l'écrit ne fait pas l'objet d'un guidage procédural par l'enseignante. Les élèves vont essentiellement prendre appui sur la voie supposée d'adressage pour identifier les mots et la formalisation des autres procédures, principalement les procédures de décodage graphophonologique, voie qui ne sera pas sollicitée par les enseignantes. Pour Françoise par exemple (séquence O1), la découverte du texte consiste quasi essentiellement à faire oraliser le texte *Au bazar* par les élèves à la suite d'une explicitation par elle-même du lexique susceptible de poser des problèmes de compréhension (« zouave », « bazar », « lézard »). En fin de séquence, quatre élèves seront regroupés avec l'enseignante pour de nouveau oraliser le texte, pendant que les autres élèves se verront proposer un travail de compréhension (phase 9). Pour Françoise, l'oralisation est le moyen de contrôler la capacité à décoder qui constitue, selon elle, l'objectif premier de son enseignement. L'inscription dans un modèle « étapiste » est revendiquée et assumée totalement par cette enseignante qui, lors de l'entretien, affirme qu'« apprendre à lire, c'est aller du plus simple vers le complexe. »

Dans les séquences O3, O5, O7, O8, O10, la reconnaissance/identification des mots est abordée comme une activité qui autorise l'activation de processus métacognitifs pour traiter l'écrit afin d'asseoir les capacités à prendre appui sur une diversité et une combinaison de procédures pour identifier les mots (Goigoux, 2003). C'est ainsi que des actions spécifiques orientées par l'enseignant vont favoriser l'implication des élèves dans des opérations centrées sur la reconnaissance/identification des mots par la voie d'assemblage. Les séquences O3, O5, O7, O8 et O10 de nos observations présentent, à des degrés divers, la caractéristique d'un

accompagnement explicite des opérations d'assemblage grapho-phonologique. Cet accompagnement prend essentiellement appui sur une réactivité aux erreurs d'identification des mots commises par les élèves. Comme l'indique Goigoux (2003), les fondements de l'expertise professionnelle des enseignants de cours préparatoire sont à rechercher dans cet accompagnement. C'est ainsi que Goigoux remarque « *une très grande stabilité dans (les) modes de traitement des erreurs des élèves selon l'importance (accordée) au moment de l'année scolaire où celles-ci se (produisent).* » La connaissance des processus d'apprentissage de la lecture permet à l'enseignant de repérer le cheminement de l'enfant pour ajuster ses modes de réponses, de questionnements...

Les procédures le plus souvent utilisées pour étayer l'identification des mots consistent en :

- un accompagnement-guidage de la désignation des lettres, des graphèmes, des syllabes ;
- une utilisation d'un métalangage pour faire expliciter les opérations à réaliser lors de l'assemblage ;
- un accompagnement-guidage de la conversion graphophonologique et de l'assemblage ;
- un accompagnement-guidage d'une recherche d'analogies avec des lettres, des graphèmes, des syllabes, des mots déjà rencontrés ;
- une centration sur des indices morphologiques à des fins de verbalisation et d'explicitation ;
- une prise d'appui sur un contexte littéral pour faire identifier le mot.

Tableau 4 - Un exemple d'accompagnement/guidage de la conversion graphophonologique et de l'assemblage (séquence O10)

86-M : Y'a marqué ? Viens montrer alors...	85-Julie : y'a marqué "Vivaldi"
87-M : Tu n'es pas sûre ? Tu penses que ce mot là c'est...	Julie E désigne le mot "vivait" dans le texte et dit "Je suis pas sûre"
89-M : "Vivaldi"...	88-Julie : "Vivaldi"
91-M : Geoffroy ?	90-EE : Murmures puis "vivait", "vivait"
93-M : "vivait"... M. s'adressant à Geoffroy : Tu as un doute quand même, hein ?	92-Geoffroy : "vivait"
95-M : Est-ce que tu peux lui expliquer un p'tit peu Geoffroy... Pourquoi, selon toi, ce n'est pas "Vivaldi" mais "vivait" ?	94-Geoffroy : Il est presque comme "vivait"
97-M : Qui va aider Geoffroy ? Julia ?	96-Geoffroy : parce que...
99-M : Oui, et donc ? Comment tu lis ce mot-là ? M. désigne la syllabe "vi" du mot "vivait"	98-Julia : parce que le "a" et le "i" ça fait /è /...
101-M : /vi/ la première syllabe et...	100-Julia : /vi/
103-M : "vivait"... ça va ?	102-Julia : /vè/
105-M : Et le "t" est muet... c'est un costume...	104-Julia : et le "t" est muet
106-M : Bien, Pauline ?	107-Pauline : "Il y a très longtemps vivait..."
108-M : "Il y a très longtemps vivait..." oui... Mathieu	109-Mathieu : "Il y a très longtemps vivait en Italie un petit garçon très pauvre nommé Arlequin."
110-M : Qu'est-ce qu'on apprend déjà avec cette première phrase que vient de nous lire Mathieu ? Qu'est-ce qu'on apprend déjà ?	



La manière d'appréhender la question de la reconnaissance/identification des mots au sein de l'activité « découverte de texte » donne lieu à des pratiques toujours singulières, contextualisées, reliées à un modèle sous-jacent pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Dans ces situations - principalement celles où l'identification/reconnaissance des mots est dite explicite et intégrée - nous repérons très nettement, à partir de l'analyse des interactions verbales une centration forte sur les processus métacognitifs qui passe par une liberté de choix des procédures chez l'élève et une invitation forte à leur verbalisation, à leur explicitation. Ces pratiques, par certains aspects, sont à rapprocher de « méthodes » qui pourraient être qualifiées d'interactives (Chauveau, 1990, 1997) voire d'intégratives (Goigoux, 2002) car elles permettent aux élèves d'avoir recours à des procédures pouvant s'articuler :

- une identification des mots par voie d'assemblage sur la base d'un recours à l'analyse/synthèse des unités linguistiques ;
- une combinaison « voie directe »/ « voie indirecte » pour faire identifier certains mots ;
- un recours possible au contexte littéral pour faire identifier le (ou les) mot(s).

A l'inverse, dans d'autres situations (la séquence O1 en particulier), nous repérons une centration sur l'obtention de bonnes réponses à des stimuli proposés (bien reconnaître tel ou tel mot, bien déchiffrer telle ou telle syllabe) et sur le contrôle réalisé par l'enseignant de capacités à oraliser correctement les unités lues (séquences O1 et O2 par exemple).

### Conclusion

La découverte d'un texte apparaît au cours préparatoire comme une activité relativement révélatrice de la conception que se fait un enseignant de l'apprentissage de la lecture et de son enseignement. Dans un rapport au ministre de l'Education Nationale rédigé par l'Inspection Générale et de l'Observatoire National de la Lecture (2005), les auteurs abordent la question de la découverte d'un texte en indiquant que « *Le modèle didactique le plus fréquemment rencontré propose une série de phases : discussion à partir d'une image support d'un récit ; recherche dans le texte des mots connus, la validation de la reconnaissance du mot se faisant davantage par appel au contexte que par décodage ; lecture (deux ou trois fois) en continu du texte par une succession d'élèves sans véritable travail sur l'intégration syntaxique de la phrase ; reprise à l'écrit (sur fiche) des mots vedettes de la leçon, vérification de la compréhension de petites phrases extraites de la leçon par reconstitution de l'ordre des mots ou questions simples. (...) Nous sommes souvent loin de réquisits prévus par les programmes en vigueur. L'enseignement de l'identification des mots est le plus souvent insuffisant (temps trop court, entraînement trop rare, supports mal adaptés en particulier lorsque l'apprentissage se fait sur des albums). Le passage de la reconnaissance des mots au traitement sémantique de la phrase est conçu comme une compétence naissant spontanément. L'articulation entre identification des mots, traitement de la phrase et compréhension reste insuffisante.* »

Notre recherche sur les pratiques d'enseignement apporte un éclairage nouveau et complémentaire aux éléments d'observations avancés par l'I.G. et par l'O.N.L. Concernant les modes de guidage de l'élève par l'enseignant, l'observation des différentes séquences montre que la découverte d'un texte constitue un problème construit ou non construit par l'enseignant. Les procédures sollicitées par l'enseignant et par conséquent utilisées par les élèves pour identifier les mots peuvent varier dans une proportion relativement importante d'un enseignant à l'autre. Dans certains cas en effet, seule une prise d'appui contextuelle est privilégiée au détriment d'un accompagnement-guidage des procédures de décodage. Le questionnement de l'I.G. et de l'O.N.L. sur ce qu'il risque d'en résulter en termes d'apprentissage apparaît donc comme légitime. Les outils d'observation que nous avons élaborés dans le cadre de cette recherche devraient permettre d'analyser de manière plus fine les tensions qui existent dans les pratiques sur les modes de guidage des élèves en matière d'identification des mots.

Concernant l'articulation entre « centration sur le code » et/ou « centration sur la compréhension », la tension apparaît bien réelle, l'analyse de la séquence O7 montre toute la difficulté pour un enseignant à gérer correctement l'articulation entre identification des mots et traitement sémantique de la phrase.

Enfin, il apparaît que la gestion de la tension entre le caractère collectif de cette activité « découverte d'un texte » et le caractère individuel de l'apprentissage apparaît comme une donnée devant faire l'objet d'investigations plus poussées en matière de recherche. Pour trouver des éléments de réponse à cette tension, l'observation des dix séquences fait apparaître de grandes variations d'un enseignant à l'autre, notamment en matière de regroupement d'élèves lors de la situation observée. Plusieurs pratiques ont pu ainsi être formalisées :

- des pratiques consistant à intervenir avant le temps collectif de découverte collective du texte : ces interventions ne concernent qu'un nombre restreint d'élèves et a pour objet soit de les outiller préalablement sur un plan lexical, soit de leur « alléger » la tâche par le biais d'une lecture à voix haute d'une partie du texte par l'enseignant ou par le biais d'un codage destiné à formaliser au préalable les procédures utilisables. La séquence O6 que nous avons analysée ci-dessus illustre ce choix fait par l'enseignante de « baliser » préalablement les stratégies d'identification des mots utilisables par les élèves ;
- des pratiques consistant à intervenir en cours de découverte de texte par le biais d'une aide personnalisée lors d'une phase de lecture individuelle (séquence O10) ;
- des pratiques consistant à intervenir après le temps collectif de découverte de texte pour asseoir le déchiffrement oralisé du texte (séquence O1) ou pour réaliser des activités propres à certains élèves (reprise à l'écrit, sur fiche, des mots du texte et vérification de la compréhension de certaines phrases du texte dans la séquence O10 par exemple).

Dans des recherches à venir, nous devrions pouvoir valider définitivement nos outils d'analyse et progresser dans la compréhension des problèmes construits par les enseignants à partir d'entretiens que nous pourrions mener à l'issue d'observations dans les classes.

## Bibliographie

ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°107.

ALTET M. (2003), « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, pp. 31-44.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

BENTOLILA A., REMOND G., ROUSSEAU J.P. (1992), *Gafi le fantôme, méthode de lecture. Cycle des apprentissages fondamentaux : guide du maître*, Paris, Nathan.

BOUJON C., GAUX C., GREFF E., sous la direction d'A. WEIL-BARAIS (2004), *Les apprentissages scolaires*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

BRESSOUX P. (1990), « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? », *Revue française de pédagogie*, n°93, pp. 17-26.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, pp. 75-86.

CHAUVEAU G. (dir.) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz.

CHAUVEAU G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz.

- COLE P., MAGNAN A., GRAINGER J. (1999), « Syllable-sized units in visual words recognition. Evidence from skilled and beginning readers », *Applied Psycholinguistics*, n°20, pp. 507-532.
- COLTHEART M. (1978), « Lexical access in simple reading tasks », *Strategies of information processes*, G. Underwood (Ed.), London, Academic Press, pp. 151-216.
- DEHAENE S. (2003), « Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle : la lecture », *Gènes et culture*, Jean-Pierre Changeux (Ed.), Paris, Odile Jacob, pp. 187-199.
- DEHAENE S. (2006), Intervention au séminaire « Apprendre à lire », 9 mars 2006, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris.
- DEMEULEMEESTER J.P., DEMEULEMEESTER N., GENIQUET M. (2002), *Ribambelle, Méthode de lecture CP*, Paris, Hatier.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOIN C. (1990), Les pratiques pédagogiques au CP, Structure et incidence sur les acquisitions des élèves, *Revue française de Pédagogie*, n°93, pp. 5-16.
- ECALLE J., MAGNAN A. (2002), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, A. Colin.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1997), « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème », *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- FIJALKOW E., FIJALKOW J. (1994), « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux », *Revue Française de Pédagogie*, n°107, pp. 63-79.
- FRITH U. (1985), « Beneath the surface of developmental dyslexia », *Surface dyslexia*, K. Patterson, J. Marschall, M. Coltheart (Eds), London, Erlbaum, pp. 310-330.
- GAUTHIER C. (Ed.), DESBIENS J.F., MALO A., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Paris-Bruxelles, De Boeck.
- GIASSON J. (1996), *La compréhension en lecture*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2<sup>ème</sup> éd.
- GOLDER C., GAONAC'H D. (2004), *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education.
- GOIGOUX R. (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 125-134.
- GOIGOUX R. (2003), Document envoyé au PIREF en vue de la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Paris, 4 et 5 décembre 2003, document disponible sur <http://www.auvergne.iufm.fr/ER/rgoigoux>
- GOMBERT J.E., COLÉ P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M. (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan.
- GOMBERT J.E. (2006), Intervention au séminaire « Apprendre à lire », 9 mars 2006, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris.
- GROSSMANN F. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », Document envoyé au PIREF en vue de la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Paris, 4 et 5 décembre 2003.
- HUMPHREYS G.W., EVETT L.J. (1985), « Are there independent lexical and non lexical routes in word processing ? An evaluation of the dual-route theory of reading », *Behavioral and Brain Sciences*, n°8, pp. 689-740.
- INSPECTION GÉNÉRALE ET OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005), *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, novembre 2005.
- Mc CUSKER L.X., HILLINGER M.L., BIAS R.G. (1981), « Phonological recoding and reading », *Psychological Bulletin*, n°89, pp. 217-245.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999), *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1, Les dossiers*, n°106.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), *Programmes de l'école primaire, Cycle des apprentissages fondamentaux*, Bulletin Officiel, n°1, 14 février 2002, Hors-série.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003), Documents d'accompagnement des programmes, *Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir*, CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006), *Apprendre à lire*, D.V.D., Scérén-CNDP.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998), *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*, Analyses, réflexions et propositions, Paris, C.N.D.P. - Odile Jacob.

PAAP K.R., NOEL R.W. (1991), « Dual-route models of print to sound : Still a good horse race », *Psychological Research*, n°53, pp. 13-24.

PERFETTI C.A., BELL L.C. (1991), « Phonemic activation during the first 40 ms of word identification : Evidence from backward masking », *Journal of Memory and Language*, n°30, pp. 473-485.

PERFETTI C.A. (1997), « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture », *Des orthographes et leur acquisition*, L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 37-56.

PERFETTI C.A. (1989), « Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture », *L'apprenti lecteur*, L. Rieben & C. Perfetti, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 61-82.

SIMON F. (1999), *Choix d'une « méthode de lecture » en cours préparatoire et pratiques d'enseignement-apprentissage : cohérences et décalages*, mémoire de DEA sous la direction de Marguerite Altet, Université de Nantes.

SIMON F. (2004), *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire : positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit – Interactions entre processus d'enseignement et activité des élèves dans une situation de découverte de texte*, Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 décembre 2004, sous la direction de Marguerite Altet, Président du jury : Michel Fabre, Université de Nantes, U.F.R. Sciences et Langues.

SPRENGER-CHAROLLES L. (2006), Intervention au séminaire « Apprendre à lire », 9 mars 2006, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris.

VAN GRUNDERBEECK N. (1994), *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin éditeur.

ZIEGLER J.C., GOSWAMI U. (2005), « Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory », *Psychological Bulletin*, n°131(1), pp. 3-29.

ZIEGLER J.C. (2006), Intervention au séminaire « Apprendre à lire », 9 mars 2006, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris.

**ANNEXE 1**  
**Analyse des procédures des élèves**  
**au regard des procédures supposées par l'enseignante**

	<b>Mots censés être connus (voie directe)</b> <i>Mots en caractères gras</i>	<b>Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier</b> <i>Syllabes ou mots soulignés</i>	<b>Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)</b>	<b>Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante</b>	<b>Total mots de l'extrait</b>
<b>Groupe 1 (1<sup>er</sup> extrait)</b>	8	2 (1 partiel + 1 total)  <u>b</u> oucher <u>mou</u>	2  chez acheter	Pénélope : -> 1 erreur sur « acheter » (« avec » pour « acheter » (I.304) « chez » donné par autre élève  ->1 hésitation sur « mou » donné par un autre élève (I.311 et I.312) et « <u>b</u> oucher » donnés par plusieurs élèves (I.302)  ->3 mots identifiés par voie directe sur 8 « prévus » Autres mots donnés par autres élèves	12
<b>Groupe 2 (2<sup>ème</sup> extrait)</b>	8	6 mots décodables totalement <u>mou</u> <u>bé</u> <u>ba</u> <u>petite</u> <b>Bélanie</b> <u>bou</u>	1 mot  avez	Susie : ->1 erreur (« avec » pour « avez » en I.353 et I.368)-> mot donné par le groupe  -> <u>mou, bé, ba,</u> <u>Bélanie:</u> décodés par Susie et Amandine Erreur sur « petite » (amorce donné par M.) et « <u>bou</u> » (mot donné par le groupe)  -> 4 mots sur 8 identifiés par voie directe Erreur sur « oui » (« qui » en I.361 rectifié par Susie en I.363) Autres mots donnés par d'autres élèves	15
<b>Groupe 3 (3<sup>ème</sup> extrait)</b>	8	1 « <u>b</u> ouché » décodable partiellement	2 avez nez	-> « avez », « nez » lus par él. au tableau ->« <u>b</u> ouché » lu par les autres enfants du groupe -> 3 mots sur 8 identifiés par voie directe, les autres (5) sont donnés par des élèves du même groupe	11
<b>Groupe 4 (4<sup>ème</sup> extrait)</b>	10	2 dont un mot décodable partiellement et l'autre totalement <u>b</u> oucher <u>hop</u>	0	Christelle -> « boucher » et « hop » lus par Christelle -> 7 mots sur 10 par voie directe Erreur sur « plus » (lu « pilule » par C. en I. 489) « rhume » (non identifié par C. et lu « maladie » par S. en I. 496 et donné finalement par le groupe)	12

Groupe 5 (5 <sup>ème</sup> extrait)	8	2 mots décodables partiel lement  <u>boucher</u> <u>bouché</u>	4  avais d'être nez	Margaux -> avais : non identifié mais donné par un él. du groupe. « d'être » : donné par un élève « nez » : identifié par Margaux -> « boucher » et « bouché » identifiés par Margaux -> 6 mots sur 8 par voie directe identifiés par Margaux « <b>assez</b> » décodé partiellement par Margaux (I.547) mais identifié par le groupe <b>Merci</b> : décodé partiellement par Margaux (I.539) et donné par le groupe	14
	42	13	9		64

## ANNEXE 2

### Découpage en phases des dix séquences observées

#### SÉQUENCE O1 - Françoise (durée 34') : « Au bazar » (Ratus et ses amis – Hatier)

- Phase 1)** Mise en projet – contextualisation  
à partir de l'illustration du livre
- Phase 2)** Lecture silencieuse
- Phase 3)** Compréhension du texte (rappel libre)
- Phase 4)** Compréhension du lexique (le mot « zouave ») →
- Phase 5)** Oralisation de tout le texte (Pauline)
- Phase 6)** Compréhension du lexique (les mots « bazar » et « lézard »)
- Phase 7)** Oralisation collective de tout le texte
- Phase 8)** Centration sur indices du dialogue suivie d'une situation de lecture à voix haute de tout le texte (lecture à plusieurs du texte dialogué)
- Phase 9)** Travail individuel de compréhension ou travail d'oralisation avec l'enseignante pour 4 élèves.

#### SÉQUENCE O2 - Geneviève (durée 65') : « Le rêve de Julien » (Lire au CP – Nathan)

- Phase 1)** Lecture du titre du texte avec focalisation sur le mot "rêve" et le "e" accent circonflexe.
- Phase 2)** Echange oral sur rêve et cauchemar...
- Phase 3)** Lecture individuelle du texte au tableau
- Phase 4)** Rappel libre ayant pour but de faire émerger des éléments de compréhension
- Phase 5)** Lecture à voix haute individuelle phrase par phrase. (Elèves désignés par l'ens.)
- Phase 6) Questions orales de compréhension par l'enseignante.**  
6.1/ **questions fermées**  
6.2/ **questions plus ouvertes**
- Phase 7)** Lecture à voix haute des mots "nouveaux" du texte par les élèves désignés.
- Phase 8)** Le phonème /è/ et ses graphies possibles : travail collectif de recherche
- Phase 9)** Lecture rapide des mots
- Phase 10)** Relecture à voix haute du texte phrase par phrase en lieu et place d'une lecture dialoguée (les élèves à tout de rôle)
- Phase 11)** Les indices morpho-syntaxiques : les points de suspension et leur signification dans le texte.
- Phase 12)** La notion de phrase: repères...
- Phase 13)** La négation : repères
- Phase 14)** Exercices individuels: Vrai/Faux, travail sur le concept de phrase.

#### SÉQUENCE O3 - Annie (durée 45') : « Le roi, les souris et le fromage » (N. & E. Gurney)

- Phase 1) Rappel et mise en projet (1')** visant à faire le lien avec l'album dont la couverture avait déjà présentée et questionnée ;
- Phase 2)**  
2.1/ **Lecture individuelle** du texte écrit au tableau ;  
2.2/ **Restitution** à l'enseignante **avec focalisation sur les mots reconnus aisément globalement**;  
2.3/ **Recherche des mots inconnus ou « difficiles »** à identifier par l'utilisation de diverses stratégies avec possibilité de prise d'appui sur les illustrations introduites en cours de séquence ;
- Phase 3)**  
3.1/ **Travail de compréhension** conduit par l'enseignante ;  
3.2/ **Travail de compréhension** individuel visant à faire retrouver le texte lu parmi des textes ressemblant.

#### SÉQUENCE O4 - Jeanne (durée 46') : « Farigoulette » (La clé des champs – Colin/Bourrelier)

- Phase 1)** Mise en projet – contextualisation de la situation
- Phase 2)** Première approche collective du texte
- Phase 3)** Lecture individuelle du texte par les élèves et utilisation d'un code couleur
- Phase 4)** Traitement de l'écrit et travail de compréhension en collectif
- Phase 5)** Lecture à voix haute par l'enseignante
- Phase 6)** Relecture individuelle par les élèves

#### SÉQUENCE O5 - Denise (durée 45') : « Le jeu des syllabes »

- Phase 1)** Contextualisation – Mise en projet
- Phase 2)** « Détour » par une lecture d'affichettes pour introduire des mots jugés difficiles par l'enseignante : les mots « lance » et « premier ». Lors de ce « détour », l'enseignante privilégie les activités de type 2 (Traitement de l'écrit)
- Phase 3)** Lecture de la règle de jeu :  
3.1/ Lecture silencieuse  
3.2/ Repérage des mots connus (qui sont entourés à l'aide d'un code) → ainsi les mots « gagné », « dé », « lance », « le », « et », « tu », « lis », « premier » sont reconnus. Une erreur de confusion est faite par une élève entre « avance » et « avec » (Voir 347 à 364)

<p>3.3/ Lecture du titre  3.4/ Repérage du nombre de joueurs avec travail de compréhension  3.5/ Lecture 1<sup>ère</sup> phrase (= 1<sup>ère</sup> étape) avec repérage du mot « pion »  3.6/ Lecture oralisée 1<sup>ère</sup> phrase par Tom (Bon lecteur)  3.7/ Compréhension 1<sup>ère</sup> phrase  3.8/ Lecture 2<sup>ème</sup> phrase avec traitement de l'écrit qui passe essentiellement par la voie d'assemblage accompagnée par l'enseignante.  3.9/ Compréhension 2<sup>ème</sup> phrase  3.10/ Lecture 3<sup>ème</sup> phrase  <b>Phase 4</b> : Compréhension de la règle de jeu (2 élèves devant avec aller-retour action + lecture méthodique phrase par phrase)  <b>Phase 5</b> : Application de la règle de jeu -&gt; mise à l'essai par des enfants (jeu deux par deux)</p>
--

SÉQUENCE O6 - Colette (durée 45') : « Le boucher » (Gafi le fantôme – Nathan)
<p><b>Phase 1</b> : Rappel concernant la correspondance grapho-phonologique sur le phonème [é]  <b>Phase 2</b> : A partir de l'illustration du livre (Gafi, Nathan, p.46), lecture d'image et émission d'hypothèses sur une histoire possible  <b>Phase 3</b> :  3.1/ Rappel des hypothèses et mise en projet de lecture du texte  3.2/ Lecture-découverte des extraits (par groupes)  <b>Phase 4</b> : Echange collectif pour établir des liens entre les hypothèses et des éléments d'informations prélevés à l'occasion de la lecture-découverte par groupes  <b>Phase 5</b> : Lecture du 1<sup>er</sup> extrait  5.1/ Travail sur la notion de phrase  5.2/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/  5.3/ Oralisation de l'extrait  5.4/ Compréhension du premier extrait  <b>Phase 6</b> : Lecture du 2<sup>ème</sup> extrait  6.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/  6.2/ Oralisation de l'extrait  6.3/ La fonction des signes de ponctuation du dialogue  6.4/ Compréhension du 2<sup>ème</sup> extrait  6.5/ Synthèse – mise en projet  <b>Phase 7</b> : Lecture du 3<sup>ème</sup> extrait  7.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/  7.2/ Oralisation de l'extrait  7.3/ Compréhension du 3<sup>ème</sup> extrait  <b>Phase 8</b> : Lecture du 4<sup>ème</sup> extrait  8.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/  8.2/ Oralisation de l'extrait  8.3/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/  8.4/ Compréhension du 4<sup>ème</sup> extrait  8.5/ Oralisation de l'extrait  <b>Phase 9</b> : Lecture du 5<sup>ème</sup> extrait  9.1/ Rappel par l'enseignante  9.2/ Oralisation de l'extrait  9.3/ Compréhension du 5<sup>ème</sup> extrait  <b>Phase 10</b> : Lecture, positionnement et fonction du titre  <b>Phase 11</b> : Lecture à voix haute par O6</p>

SÉQUENCE O7 – Roseline (Séance de 48') : « Quel bazar chez Zoé » (Ribambelle-Hatier)
<p><b>Phase 1</b> : Phase de mise en projet de lecture de l'album « Quel bazar chez Zoé » de D. Falda ;  <b>Phase 2</b> : Découverte individuelle de l'album de fiction ;  <b>Phase 3</b> : Echange avec l'enseignante à partir de cette découverte individuelle ;  <b>Phase 4</b> : Travail de lecture-découverte de la page trois de l'album (par groupes) ;  <b>Phase 5</b> : (regroupement sur le tapis face à un tableau-papier) :  5.1/ Mise en commun à partir de la lecture-découverte  5.2/ Travail de traitement de l'écrit  5.3/ Lecture oralisée de la première phrase  5.4/ Lecture oralisée de la deuxième phrase  <b>Phase 6</b> : Lecture oralisée de synthèse par un élève.</p>

SÉQUENCE O8 - Cécile (Durée : 45') : « Une invitation » (L'île Cœur-de-Palmier – L'artichaut)
<p><b>Phase 1</b> : Rappel – Mise en projet  <b>Phase 2</b> : Lecture d'affiches (écrits sociaux)  <b>Phase 3</b> : Récapitulation des stratégies de lecture (Outil Colo – éd. L'artichaut)  <b>Phase 4</b> : Lecture-découverte du texte de l'affiche  4.1/ Repérage des majuscules (Surlignage rose)</p>



- 4.2/ Reconnaissance des mots connus (J'entoure en bleu)  
 4.3/ Repérage des indices morphologiques (Surlignage jaune)
- Phase 5 : Lecture-découverte linéaire du texte**  
 5.1/ Lecture de l'annonce du spectacle (Traitement de l'écrit)  
 5.2/ Synthèse compréhension  
 5.3/ Lecture indication de date (Traitement de l'écrit)  
 5.4/ Synthèse compréhension + traitement de l'écrit  
 5.5/ Lecture indication de lieu  
 5.6/ Synthèse compréhension  
 5.7/ Lecture indication de gratuité  
 5.8/ Lecture invitation finale « Venez tous à la fête »
- Phase 6 : Travail de synthèse dans le domaine de la compréhension**

**SÉQUENCE O9 - Monique (durée : 47') : « Dinomir » (Comme un livre – Hachette)**

- Phase 1 : Lecture individuelle d'un texte non titré écrit au tableau** (pour 7 élèves, écoute d'un « introduction » à l'histoire puis lecture silencieuse comme le reste de la classe). (I.1 à I.3)  
**Phase 2 : Compréhension : rappel libre** (I.4 à I.34)  
**Phase 3 : Lecture individuelle par une élève des mots « difficiles » du texte** (I.35 à I.38)  
**Phase 4 : Compréhension : rappel libre** par un élève. (I.39 à I.46)  
**Phase 5 : Compréhension : questions-guides de l'enseignante** (I.47 à I.113)  
**Phase 6 : Traitement de l'écrit : repérage d'indices morpho-syntaxiques** (I.113 à I.164)  
**Phase 7 : Oralisation de synthèse** (I.164 à I.216)  
**Phase 8 : Lecture individuelle (feuille polycopiée) de la suite du texte.** (I.217 à I.223)  
**Phase 9 : Compréhension** (I.224 à I.277)  
 9.1/ Rappel libre (I.224 à I.250)  
 9.2/ Questions de compréhension (I.251 à I.277)  
**Phase 10 : Oralisation de synthèse** (I.278 à I.295)  
**Phase 11 : Compréhension : questions** (I.296 à 302)  
**Phase 12 : Compréhension : mots occultés dans un résumé du texte -> travail sur l'ardoise.** (I.302 à I.378)

**SÉQUENCE O10 – Claudine (Durée : 62') : « Le costume d'Arlequin » (Je lis avec Dagobert – Hachette)**

- Phase 1 : Présentation de la séance et de ses différentes étapes** (I.1 à I.19)  
**Phase 2 : Mise en projet à partir de l'illustration** (I.19 à I.74)  
 2.1/ Observation individuelle de l'illustration du manuel (I.19 à I.30)  
 2.2/ Mise en commun (I.30 à I.74)  
**Phase 3 : Lecture individuelle d'un extrait du texte « Le costume d'Arlequin »** (Je lis avec Dagobert – Istra) (I.75 à I.79)  
*(de « Il y a très très longtemps... » jusqu'à « moi en fée... »)*  
**Phase 4 : Mise en commun à partir de la lecture individuelle** (traitement de l'écrit et compréhension) (I.80 à I.231)  
 4.1/ Traitement de l'écrit (I.80 à I.109) – 1<sup>ère</sup> phrase  
 4.2/ Compréhension de la 1<sup>ère</sup> phrase (I.110 à I.126)  
 4.3/ Traitement de l'écrit – 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> phrase (I.127 à I.132)  
 4.4/ Compréhension 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> phrases (I.132 à I.167)  
 4.5/ Traitement de l'écrit (partie dialoguée) (I.168 à I.192)  
 4.6/ Compréhension (3<sup>ème</sup> phrase et dialogue) (I.193 à I.198)  
 4.7/ Traitement de l'écrit et compréhension : le dialogue et sa ponctuation (I.199 à I.231)  
**Phase 5 : Lecture individuelle de la suite du texte** *(de « Arlequin reste seul dans son coin... à ... l'aider ?)*  
 5.1 / Travail individuel pour certains avec utilisation d'un code couleur  
 5.2/ Travail guidé par O10 pour certains élèves (A.1 à A.27)  
**Phase 6 : Mise en commun et lecture de ce deuxième extrait : traitement de l'écrit et compréhension** (I.243 à I.320)  
**Phase 7 : Questions de compréhension : vrai ou faux** (I.321 à I.328)  
**Phase 8 : Travail individuel ou accompagné**  
 8.1/ Travail individuel (Je lis avec Dagobert - Méthode de lecture CP - Cahier d'activités n°2, p.16, exercice n°1)  
 8.2/ Travail avec O 10 pour 5 élèves (identification de mots et compréhension des phrases) (extrait B1 à B16)